

## 論文

## 学校教育における教育格差

— 多様な教育機会によせて —

川 辺 啓\*

## はじめに

義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律が平成28年12月14日法律第105号として公布された<sup>(1)</sup>。ただし、「フリースクール」で学習しても義務教育を受けたと認定する制度の創設は見送られた。国会では「不登校の当事者が納得できるように議論を続ける」である。国の不登校対策、学校教育の問題を不問に付してはならない。『早期発見・早期対応』で子どもも親も追い詰めていくことになる」という意見もあり、夜間中学支援を先に法案化し、不登校部分は議論を続けるよう求める動きもある。

以前より具体的な法案として議論されてきている教育機会の幅広い認定に関する問題であるが今後の国会でも議論されるようである。憲法に保障されるその能力に応じた教育を受ける権利についてであるが、フリースクールに通う生徒にも当然認められるものである。つまり学費の無償が認められないのはおかしいということである。反面、義務教育を受けない実態に関する問題がある。そもそもこうした「差」を生み出す教育システムの現状について社会の動向を

ふまえ教育格差の観点からそのあり方を考察したい。

## 1 機会の格差の実態

学校教育を選択していくには経済力が必要になる。フリースクールの多くは無償の義務教育より負担がはるかに大きい。私立の小中となると莫大な差が生じる。そこには教育格差が存在する。

日本においては経済的格差によって生じることの多い教育格差だが、実際どのような形で影響力を増しているのだろうか。まず取り上げるのはやはり学費の問題である。国立大学の授業料は1975年まではかなり低額であった。私立大学の平均授業料の約十分の一以下であった。だから貧乏学生でもアルバイトをすれば国立大学に進学することが出来たのである。ところが1979年より国立大学の授業料がうなぎのぼりに上昇し、2004年には年間授業料52万円、入学金は28万円となってしまった。私立大学との差は1.5倍程度に縮小した。大学の負担割合は1960年に個人が3割、政府7割であったのが、2000年には個人負担が60%、政府負担が40%と逆転した。それは親の収入が子供の進路に大きく

---

\* 早稲田大学大学院社会科学部 博士後期課程6年（指導教員 後藤光男）

影響してきたことである。親の年収400万円では高校卒業後の大学進学率と就職率はほぼ同じ30%であるが、親の年収1,000万円では大学進学率が62%、就職率が5%程度となっている。親の収入が少ないと大学へはいけない時代となったともいえるのではないだろうか〔宮地 2011: 17〕。

次に私立教育と公立教育の問題である。生徒に十分な教育の機会を与えたければ、私立学校に頼らざるをえず、予備校に通うために資金を使わなければならない。2005年の時点で高校生の30%が私立高校に通っている。子どもの人生は親の資金力によって支えられている。こうした事柄が悪循環を生み出している可能性がある。子供を私立学校に通学させている納税者は、公立学校のために税金を使うことを嫌う。その結果、公立学校の教育の質を維持することが難しくなっている。

文部科学省によれば、1975年から1997年まで高校生1人当たりには費やされた公的支出額は3倍に増えているが、それ以降は横ばいのままである。一方で授業料に学習塾などの費用を合わせた「学習費」は年々増加して、2004年では私立高校の生徒1人当たりの金額は年間1,035,000円。公立高校の同51,600円と比べ2倍もの開きがある。それでも一度下がった公立校よりもより確実な教育を期待できるようになった私立校に親は子を進学させたがるのである。ここで教育界は公立校の教育水準を取り戻す努力を始める。ところが努力により戻った教育水準の恩恵を受けるのはすでに中学の時点で私教育の恩恵を受けた子ども達というパラドックスが生まれる〔岡田 2013: 170〕。

例えば埼玉県のパラドックスに私立中学からの進

学者が急増するなどの現象が起きたのである。これらに加えて単に学問に限らず子どもの発育過程をも越えた重大な問題を及ぼすのではないかと懸念される事象がある。「校外活動費格差」である。年収800万円以上だと学校以外でのスポーツ・芸術活動などへの活動費が2万6,700円なのに対して、年収が400万から800万未満だと1万4,700円。更に年収400万円未満になると8,700円になる〔asahi.com（朝日新聞社）: 2017〕。

もちろんこれらは公教育の現場などでも無償である程度まかなえるものであるし、全ての子どもが芸術やスポーツの才能について見出されなければならないわけでもない。さらにいうならば、それらの才能は本人が希望しないのであれば特別に伸ばす必要も無いものであり社会の一員としてはそれらをたしなむないし理解するだけで事足りるものである。私が懸念することはこれらのスポーツや芸術といったものが学問以上に才能や天性という個人の資質による発展を遂げてきたジャンルであるということから、経済的格差による才能の発現機会に対するバイアスがより深刻な形でそれらのジャンルに影響を与えてしまうのではないだろうかということである。そして学力によって振り分けられた人材は雇用へと連鎖していく。

## 2 雇用について

今日に始まった事ではないが、労働をめぐる日本の社会構造の変化は続いている。市場原理に基づく構造改革とグローバル化が進む日本では、労働者の所得水準や雇用待遇の格差が開いている。特に、非正規雇用者層の低所得と不安定雇用が問題となっているが、子どものいる世帯では『親世代の経済格差』が子どもの教育機

会（学習意欲）と上昇志向（職業意識）に与える影響が注目されている。

日本は、高度経済成長の恩恵を受けた1980年代までは、世界的に見ても比較的格差の小さい平等社会であり、人口の多い中流階層の自己アイデンティティによって経済活動が支えられていた〔磯田 2014: 46〕。厳密には、1990年以前にも日本には多くの格差が存在していてホワイトカラーの上級職には有意な世代間継承性（親と同じ程度の地位に子が就く傾向）が認められていたが、頑張って勉強すれば良い職業に就けるという具体的な上昇志向を中流階層が共有していた。かつて日本を評して言っていた一億総中流社会というのは、正確には、すべての人が機会の平等を信じられる社会であり、結果としての平等が実現した社会ではない〔佐貫 2009: 170〕。

国民所得の平等性が高かったと言われる1970年代～1980年代にも、大企業のサラリーマンと中小企業のサラリーマン、自営業者には厳然とした所得格差があり、官僚を始めとする公務員は福利厚生面で大幅に優遇されていたから、すべての国民の生活水準が同じだったわけではない。ただ、『所得水準の不平等』を抑制する終身雇用制と年功序列賃金のような労働環境があり、『一般的な正社員（公務員）・主婦のパート・学生のアルバイト』以外の雇用形態がほとんど無かったために『雇用格差の問題』が顕在化しなかった〔磯田 2014: 54〕。

### 3 能力主義と経済化

学校での学力の形成を支えている原理は、メリトクラシーである。メリトクラシーとは、もともと、生まれや身分によって地位が決定さ

れた前近代社会から個人の業績（メリット）によって地位が決定される近代社会への転換によって広がった原理である。それは、生まれや身分によってではなく能力と業績によって社会的な地位が諸個人に配分されるという、近代的社會編成原理を指す概念として用いられてきた。しかし20世紀以降になると、メリトクラシーは、単なる個人の業績にもとづく地位配分という原理にとどまらず、そのような人材の地位配分を人々が正統なものとして受け入れ、それによって社会に包含されるようになるという、平等化と社会統合の機能を有するものとしても、とらえられるようになった〔小玉 2013: 113〕。

学力という言葉は、このような地位配分と社会統合というメリトクラシーの二つの機能を併せ持つものとしてとらえられてきた。たとえば、学校で「勉強をして学力を身につける」というとき、それは、能力を身につけて就職し、仕事のできる人間になる地位配分という意味と、一人前の社会人になって周りから大人として認められるようになる社会統合という意味の両方を含んでとらえられてきた〔中村 2011: 31〕。

このように、メリトクラシーが人々を社会に包含し、統合していく役割を担う構図は、戦後の日本において特に顕著であった。実際の結果がどうであったかは別にして、少なくとも意識のレベルでは、すべての国民がメリトクラシーに包含され、そのことで国民がみな、機会の平等を享受できるはずだ、という「能力＝平等主義」が、ある程度の正統性をもって受け入れられてきた。つまり、近代的メリトクラシーは、「がんばればみんなできる」という「能力＝平等主義」に支えられて、人材の地位配分の機能と、国民国家における社会統合の機能という、両方

の機能を同時に担ってきたということである。

しかしながら、このような「がんばればみんなできる」という「能力＝平等主義」は、欧米諸国ではすでに1970年代前半にくずれはじめていた。学校のメリトクラシーは社会の平等化ではなく、社会的不平等や格差の再生産に寄与しているという再生産理論が唱えられるようになった〔中村 2009: 103〕。

日本でも、1990年代以降の高度成長の終焉、グローバリゼーションの拡大等により、メリトクラシーに国民を包含しようとするシナリオにゆらぎが見えはじめている。つまり、メリトクラシーにすべての子どもたちを包含することはもはやできないという、近代的メリトクラシーの社会統合機能に対する限界の認識が顕在化しはじめていたのである〔小玉 2013: 49〕。本来平等を根ざすために行われた能力主義は教育による新たな差、教育格差を生み出す結果となった。

#### 4 経済と学力の相関関係について

経済状況と学力の相関関係の調査を、本格的に文部科学省が乗り出した背景には同省が公表した2008（平成20）年度全国学力・学習状況調査（全国学力テスト）の追加分析調査の結果により、経済力のある家庭の子どもほど学力が高いということが明らかになったことがある。

追加分析調査は5政令指定都市の公立小学校100校を抽出し、小学6年生の保護者5,847人から回答を得た。全国学力テストの正答率と家庭の経済力の関係を見ると、たとえば算数A（基礎問題）の場合、年収が「200万円未満」の家庭の子どもの平均正答率は62.9%だったのに対して、「200万円以上300万円未満」は66.4%、「300

万円以上400万円未満」は67.6%と次第に上昇し、「1,200万円以上1,500万円未満」は82.8%となっている。

全国学力調査は初等中等教育前期を対象としたものでありこの結果がすなわちその後の高等教育に直接同じ様相を呈していく事を指し示すものではない。しかしながら初等中等教育の結果がその後の生徒の教育上の進路、ないし人生の方向性に調査書、内申書といった太いパイプでつながっていつてしまっている。この結果、教育格差が学歴格差に変換され、さらに収入格差になり次の世代へと継承されるといった新たな階層化への危惧を禁じ得ない。

#### 5 教育格差の種類について

教育格差には、結果の格差と教育機会の格差という2つの問題がある。

第1の結果の格差については、最終学歴による賃金格差は欧米や韓国のような凄まじい差は生じていない。学歴間賃金格差の国際比較では、日本では高卒に対する大学卒の賃金格差は1.6倍であり、アメリカの2.8倍、韓国の2.3倍、イギリスの2.6倍、フランスの1.9倍、ドイツの1.8倍に較べると、日本は学歴による賃金格差は小さく、むしろ平等度の高いといえそうだが〔橋本 2010: 1-40〕。そういう意味では日本は強烈な学歴社会ではないかもしれないが、将来のトップグループまで上り詰めるかどうかにはやはり歴然とした差がある。能力主義・実績主義が浸透してきたのだが、有名大学卒がトップになる確率はまだまだかなり高いことは事実である。そして経済構造の変化のみ先行し非正規労働者、貧困率の増加は世界でもかなり高い〔岡田 2013: 122〕。

第2の機会の格差で、一番大事な要因は家庭の経済状況である。格差社会の上層部の子弟は教育投資額も大きく断然有利なスタート点に立っている。教育費は、日本は世界でアメリカに次いで一番高い。昔は安かった国立大学の授業料はいまや値上げによって年額50万円を越え、私立大学では100万円以上である。私立大学の比率が高いことも教育費の高騰の要因である。政府の教育支出はOECD国では12番目で、昔から授業料は100%個人負担であった。給付型奨学金制度を拡充するか、公費による教育支出（私学助成金や授業料の公費負担制度）を増やすことが、教育の機会平等には欠かせない。高校以下の教育費では塾や予備校など学校外教育費の問題も大きい。有名校に入るための学校外教育はいまや必須の条件となっている。貧困家庭でも学校内教育だけで学力を上げるには、本人の能力・努力以外に、少人数教育を徹底して質の高い教育を受けさせることである〔橋木 2010: 40-91〕。

## 6 自由と平等のせめぎ合い

このような格差も市場原理に基づく自由主義の現れであり受け入れるべきものであるという考えもある。特に平等を根ざすよりもより自由をめざす新自由主義の考え方が教育に発現してきている。

日本において成熟社会（消費がほぼ行き届いた状態）になった1970年代半ば以降、教育における新自由主義的改革の兆候が現れはじめた。1984年 中曽根首相の臨時審議会における教育の自由化・公立学校の民営化などがその表れである。これは、文部省の抵抗に遭い頓挫したが、イデオロギーとしては脈々と受け継がれること

になる。世界的にもアメリカのレーガン、イギリスのサッチャーといった政権のようにネオリベリズム的要素が強い政権が成立していた時期のことであった。

その後日本において、1990年代の構造不況を経て、新自由主義的改革はその現実味を帯びることになる。1991年、中教審答申において、高校教育で選択中心のカリキュラムが導入されることが決まった〔佐貫 2009: 175〕。そして1995年、21世紀の学校プログラムにおいて、公教育の徹底したスリム化が図られ、「ゆとり」「生きる力」がうたわれた。

さらに、小渕内閣の21世紀懇談の2000年最終報告において、国家のための「義務として強制する教育」、個人のための「サービスとして行う教育」という基本方針が打ち出されることになる。特に1990年代以降、教育に関する改革において、経済界の発言が増えるようになった。というのは、世界市場における日本製品の競争力の低下、グローバリズム、IT産業の隆盛などによって、経済界が求める労働者の質・スキルが変化してきたからである。特に、従来のようなある一定水準以上の人材を大量にではなく、少数の知的エリートと多数の代替可能な底辺労働者というように変化した。この変化に応えるべく、新自由主義的改革は立ち現れたといつてよい〔佐貫 2009: 182〕。

日本の高等学校の進学率が90%に達したのは1974年のことであり成熟社会の発現とほぼ時を同じくする。社会の一部である教育を取り巻く環境もその後の社会の舵取りに如実に影響され新自由主義的な思想の教育への導入がなされ続けてきたといえるであろう。

1970年代の消費・教育・家庭文化の各分野に



における大衆社会の成立によって、教育における新自由主義的改革が大衆によって受け入れられ易く、支持されるようになった基盤が成立したといえるだろう。1980年代のいわゆる「教育問題」、つまり不登校、校内暴力、体罰、管理主義、いじめといった問題があらわになり、社会による教育に対する改革の要求が一層強まっていくことになる。平等を求める形での改革よりも自由を求める形の改革を優先してである〔佐貫 2009: 27〕。

## 7 新自由主義の求める人間像

2000年12月22日に出された教育改革国民会議の提言より望まれている人間（子ども）像はどのようなものであるか検討してみる。

「21世紀は、ITや生命科学など、科学技術がかつてない速度で進化し、世界の人々が直接つながり、情報が瞬時に共有され、経済のグローバル化が進展する時代である。世界規模で社会の構成と様相が大きく変化し、既存の組織や秩序体制では対応できない複雑さが出現している。(略)従来の教育システムは、このような時代の流れに取り残されつつある。」

「戦後の教育で大事にされた平等主義は、たえず一律主義、画一主義に陥る危険性をはらんでいた。同時に、他人と同じことを良しとする風潮は、新しい価値を創造し、社会を牽引するリーダーの輩出を妨げる傾向すら生んできた。」

時代遅れとなった「従来の教育システム」では養成することのできなかつた激しい社会変化にも能動的に適応し、自ら思考し判断しつつ、主体的に行動することのできる創造的な子ども

という人間像が、それである。これは、1990年代初めの「新しい学力観」から第15期中教審、そして新学習指導要領の「生きる力」へと引き継がれてきた、近年の教育政策を貫く基調である。

そうした「子ども」が、なぜ求められるのかについては、

「我が国には、政治、経済、環境、科学技術、その他新しい分野で世界をリードし、社会の発展に寄与していく高い志と識見を持ったリーダーが必要である」

ということである。またそのためには、

「日本の教育の場を、一人ひとりの資質や才能を引き出し、独創性、創造性に富んだ人間を育てることができるようなシステムに変えていく必要がある。」

「それぞれが持って生まれた才能を発見し伸ばし、考える力を養う学習を可能にすべきである。」としている〔首相官邸 教育改革国民会議 2010〕。

新自由主義教育改革が創出しようとしている「子ども」は、競争市場のなかの「自己投企主体」「自己責任主体」とでもいうべき人間像ではないだろうか。「市場」は子どもたちに対して、これだけの知識や技能は、全員が身につけなくてはいけないというふうにはけっして命じない。どういう種類の知識や技能をどれだけ学ぶのかは、子どもたち自身（実際には、親）の自主的な判断に任されている。もちろん、子どもたちにそうした自由や選択が保障されるのは、そこに生じる競争の「結果」については、自らの責任として引き受けるという「前提」と引き換えにおいてである。こうした「市場的人間像」が活動すべく想定されている舞台が、子どもた

ちの人間の成長と発達に不可欠な学習の領域であるということ、言い換えれば、子どもたちの間に学力格差が生じ、それが進路コースや社会的処遇の格差につながっていくことを当然の理とする、徹底した能力主義の世界であるという点に留意しなくてはならないだろう。

その意味では、「市場的人間像」は、けっして一種類ではなく、競争市場を自らの能力と発意でこぎ渡っていく独創的な「企業家」「起業家」のようなモデルから、市場における所与の選択肢から、自らの分に応じた商品の選択を行う「消費者」のごときモデルにまで、多層的に広がっていると見ておかなくてはならない〔橋本 2009: 129〕。

さらに「危機に瀕する日本の教」として「子どもはひ弱で欲望を抑えられず、子どもを育てるべき大人自身が、しっかりと地に足をつけて人生を見ることなく、利己的な価値観や単純な正義感に陥り、時には虚構と現実を区別できなくなっている。また、自分自身で考え創造する力、自分から率先する自発性と勇気、苦しみに耐える力、他人への思いやり、必要に応じて自制心を発揮する意思を失っている。」とある〔首相官邸 教育改革国民会議 2010〕。自我が肥大化してわがままになり、耐性が欠如しがちである一方、他者への配慮や共感力に欠け、社会公共への奉仕の心や規範を守ろうとする意識が著しく弱いということであろう。

現実の日本の子どもは、いまだ新自由主義が理想とするような人間像にまでは到達していない、むしろそれとは正反対の傾向すら認められるという現状認識が表明でされているということだろう。また「市場的人間像」は、確かに新自由主義教育改革が求める人間類型ではあるの

だが、それは徹底した個人主義を前提とするものであるがゆえに、子どもたちをバラバラな個に解体し、他者や公共社会への配慮を欠いた人間になりかねない。それは社会統合までも危うくしかねない。こうした問題性、教育改革国民会議での文言によれば、「このままでは社会が立ちゆかなくなる危機」に対しては、毅然として対応し、事前に予防しておく必要があるという課題意識（危機意識）があるといえる。

だからこそ、そこでは「学校は、子どもの社会的自立を促す場であり、社会性の育成を重視し、自由と規律のバランスの回復を図ることが重要である。また、善悪をわきまえる感覚が、常に知育に優先して存在することを忘れてはならない。」といった方針が明示され、具体的な施策としては、家庭教育の重視と道德教育の強化、「奉仕活動を全員が行うようにする」、「問題を起こす子どもに対して出席停止など適切な措置をとる」といった提案がなされることになる。そして、こうした「規律」重視、「社会規範」の尊重といった文脈に折り重なる形で、「伝統文化」の強調や「郷土や国を愛する心や態度を育てる」といった、国家主義的な目的（＝「日本人」の育成）が導入されてくる〔児美川 2000: 156〕。

これらの流れを受けて、東京都教育委員会は2001年1月に「教育目標」を全文改定し、「人間尊重の精神を基調とし」の文言を削除し、かわって「道德心」を強調し、「規範意識のある人間」「社会に貢献しようとする人間」「個性と創造力豊かな人間」（能力主義的人間像のこと）という徳目をもりこみ、それらの実現の責任を学校・家庭・地域にまで押し広げることと定めた。

また「基本方針」も全文改定し、「日本国憲法及び教育基本法の本質に基づき、また児童の権利に関する条約等の趣旨を尊重して」の文言を削除し、かわって「①グローバル化と情報技術革命が進む東京にあって、(略)基礎的な学力の向上を図り、(略)個性と創造力を伸ばす教育を重視する」として、「人格の完成」ではなく学力優先、能力主義・選別主義教育を宣言した。さらに「②社会生活の基本的ルールを身に付ける、社会に貢献しようとする精神をはぐくむ、心の教育を充実」という文言を盛り込んで、権威主義教育の強化を宣言した。そして「③国際社会に生きる日本人を育成する教育を推進する」として、大国主義的ナショナリズム教育の導入を宣言した。これらを実現する手段として、「21世紀の教育改革をリードすべき東京にあって」、「経営感覚をより重視して、教育行政を力強く展開する」、「区市町村教育委員会との緊密な連携・協力」、「効率的で透明性の高い開かれた学校経営への改革」を強調している。

これら「教育目標」「基本方針」をさらに展開したのが、「東京都教育ビジョン」(2004年4月)である。その内容は、「戦後教育の反省に立ち」、「現行制度の枠組を超えたもの」と述べるように、教育基本法体制を否定もので、まず、「目指す人間像」として先述の「教育目標」の3つの人間像を強調し、次いで「家庭—基本的な生活習慣等を身に付け」る、「学校—知識・技能などを習得する」、「地域—習慣や規則を学ぶ」、「社会—社会貢献」というように、家庭・学校・地域・社会に特定の役割をあたえている。その上で、乳幼児期から学童期、思春期、青年期のそれぞれについて「12の方向」と「33の提言」を書き込んでいる。

その中から新自由主義教育改革のみを抜き出せば、例えば、学童期では「(A)『学力を育成する、能力を伸ばす。』という『方』のもと、教育内容を厳選した上で(つまり、公教育全般は削減した上で)「競い合い」によって学力向上を図る、「習熟度別」指導を今以上に推進する。」「(B)『義務教育の現行の枠組』を見直すという『方』のもと、『就学期間の弾力化と小学校入学年齢の見直し、小中一貫教育』を行う(早期英才教育を意味する)。「(C)『教員の資質向上』という方向のもと、年功・一律的な教員給与を見直し、成果を上げている教員については、(略)メリハリのある給与制度を構築する(成果主義型の給与・昇進制度を意味する)。」また思春期では「(D)『多様な選択を可能にする学校教育』という『方向』のもと、(勉強に興味・関心がない子どもの場合は)中卒→就職という『複線型の進路選択が可能になる制度を整える』一方、(進学する子どものために)『高校教育の質の向上』を図る、競争的環境の整備、教育行政施策の効率性にむけて公立・私立学校間の『競争』を進める。」としている。

東京都に限ってみて実際に起きた変化を幾つかまとめる。

#### ①公立高校の大幅削減

1997年に208校あった都立高校は、2001年に68校が廃校にされ、40校が新設され、合計180校に減少させられる。定時制課程は103校のうち63校が廃校にされ、15校が新設されて、合計55校に激減させられる。

#### ②公立高校の複線化＝階層化

新設校「新しいタイプの高校」として、全日



制では「総合学科制」9校、「単位制」11校、「進学型商業高校」2校、進学型工業高校である「科学技術高校」2校、商業・工業融合型の「産業高校」2校、「体育・福祉高校」1校、「総合芸術高校」1校、定時制では不登校・中退者を主たる対象とした昼夜間総合学科制の「チャレンジスクール」5校が、普通科では「力を発揮できない生徒」向けでペーパーテスト入試がない「エンカレッジスクール」3校などが、それぞれ実現されつつある。そして6年制の「中高一貫学校」10校の新設と普通科での「進学指導重点校」7校の指定である。基本的には、6年制・進学型高校と「チャレンジスクール」「エンカレッジスクール」との複線化＝階層化政策が進められているのである。

### ③学区制撤廃

2003年度入試（2003年3月実施）から学区制が撤廃され、全都を一つの区域とする学校選択自由化が行われている。これは学校間に競争原理を導入するものといえる。

### ④学校運営における企業経営原理の導入

「東京都公立学校の管理運営に関する規則」が策定され（1998年7月）、校長のリーダーシップの強化、校長を補佐する「企画調整会議」の必置と新しい管理職「主幹」の新設（2003年4月）、職員会議での補助機関化（意思決定の禁止）が行われた。学校内では1970年代以前に確立した自治的意思決定のしくみが壊され、校長→副校長→新しい管理職（主幹）→「実践層」（一般教員のこと）というトップダウン型の階層秩序が構築された。2006年に入って、職員会議での多数決さえ禁止された。産業界出身「民間人校

長」登用も行われている〔教育基本法改正情報センター: 2017〕。これらは市場原理および自由主義的教育の行政への回答とも受け取れより教育は実社会の一部に組み入れられた自由社会の一部となっている。

## 8 自由教育の追認について

こうした流れによって教育も市場原理の流れにより様々な改革をなすようになった。それは教育行政といった上からの流れだけではなくフリースクールといった需要によって引き起こされる下からの要請によりできたものもある。そういった形の変化を追認する形で冒頭のフリースクールを認定する法案はなされた。だがここに来て「現況の教育構造の崩壊」といったことに対する危惧から教育の自由化の流れは頓挫することになる。フリースクールを認めることによる義務教育の崩壊を恐れてのことである。おりしも新教育基本法では義務教育の年限を規定しない改革がなされた事もあり教育関係のみならず保守勢力からの抵抗が激化したのである。これは市場操作に近いものであり完全な自由を求めるなら実態としての子どものメリットを優先し認定すべき課題である。

### おわりに

自由は与えるものという考え方が教育改革の中に見て取れる。本来学校に子供は通うべき義務がありそこから解放するといった自由を分け与えるのが自由であるという考え方である。平等もまた教育により平等な競争を与えるべきであり、教育はその意味で平等な審判であるという見方である。どちらもこれは与える側の考え方であり自由や平等がそこになかった場合には

正しくもある。教育を受ける側は教育を受けなくても自由があるべきであるし、教育の狭い枠組みでのみ平等は語られるべきものでもないはずである。今回の教育機会の確保に関する法案を鑑みるに今後三つの方向が想定できる。

①「フリースクール（に関する人々）を支援する」

②「義務教育を徹底化する」

③「不登校の生徒を支援する」

①については教育の自由化としても一定の意義があるであろうし、②についても平等を目指す意味でも最低限の教育を与える考えはよいだろう。③はもちろん学校にいけない子どもを支援するという意味だが、「不登校を推奨する」といったことにも実際になりかねない。市場原理や自由の視点が導入されより社会の欲求に応えた教育がなされるのは良いことだが、それには受ける側があらゆる選択が許される平等があってこそ機能するものである。それらが現実的ではない今日では社会の要求に一方的に折れる教育では不平等の温床であり束縛の源泉となる。フリースクールを認定するには義務教育の開放が先に取り組むべき課題として存在するのではないだろうか。

〔投稿受理日2017.4.22／掲載決定日2017.7.6〕

#### 注

- (1) 文部科学省「別添1 義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律（概要）」

〈[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1380956.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1380956.htm)〉〔閲覧日2017・5・14〕

#### 一 総則（第1条～第6条）

目的 教育基本法及び児童の権利に関する条約等の趣旨にのっとり、不登校児童生徒に対する教育機会の確保、夜間等において授業を行う学校における就学機

会の提供その他の義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等を総合的に推進

#### 基本理念

- 1 全児童生徒が豊かな学校生活を送り、安心して教育を受けられるよう、学校における環境の確保
- 2 不登校児童生徒が行う多様な学習活動の実情を踏まえ、個々の状況に応じた必要な支援
- 3 不登校児童生徒が安心して教育を受けられるよう、学校における環境の整備
- 4 義務教育の段階の普通教育に相当する教育を十分に受けていない者の意思を尊重しつつ、年齢又は国籍等にかかわらず、能力に応じた教育機会を確保するとともに、自立的に生きる基礎を培い、豊かな人生を送ることができるよう、教育水準を維持向上
- 5 国、地方公共団体、民間団体等の密接な連携  
国の責務、地方公共団体の責務、財政上の措置等について規定

#### 二 基本指針（第7条）

- 1 文部科学大臣は、基本指針を定め、公表する
- 2 作成又は変更するときは、地方公共団体及び民間団体等の意見を反映させるための措置を講ずる

#### 三 不登校児童生徒等に対する教育機会の確保等（第8条～第13条）

国及び地方公共団体は、以下の措置を講じ、又は講ずるよう努める

- 1 全児童生徒に対する学校における取組への支援に必要な措置
- 2 教職員、心理・福祉等の専門家等の関係者間での情報の共有の促進等に必要な措置
- 3 不登校特例校及び教育支援センターの整備並びにそれらにおける教育の充実等に必要な措置
- 4 学校以外の場における不登校児童生徒の学習活動、その心身の状況等の継続的な把握に

必要な措置

- 5 学校以外の場での多様で適切な学習活動の重要性に鑑み、個々の休養の必要性を踏まえ、不登校児童生徒等に対する情報の提供等の支援に必要な措置

#### 四 夜間等において授業を行う学校における就学の機会の提供等（第14条・第15条）

- 1 地方公共団体は、夜間等において授業を行う学校における就学の機会の提供等を講ずる
- 2 都道府県及び区域内の市町村は、1の事務の役割分担等を協議する協議会を組織することができる

構成員（1）都道府県の知事及び教育委員  
（2）道府県内の市町村長及び教育委員会  
（3）民間団体等

#### 五 教育機会の確保等に関するその他の施策（第16条～第20条）

- 1 実態把握及び学習活動に対する支援の方法に関する調査研究等
- 2 国民の理解の増進
- 3 人材の確保等
- 4 教材の提供その他の学習の支援
- 5 学校生活上の困難を有する児童生徒等からの教育及び福祉をはじめとする各種相談に総合的に対応する体制の整備

#### 六 その他

- 1 公布日から2月後に施行（四は、公布日から施行）
- 2 政府は、速やかに、必要な経済的支援の在り方について検討し、必要な措置を講ずる
- 3 政府は、多様な学習活動の実情を踏まえ、施行後3年以内に検討を加え、教育機会の確保等の在り方の見直しを含め、必要な措置を講ずる

#### 参考文献

- 荒巻重人・奥地圭子 2016『子供の相談・救済と子ども支援』日本評論社
- 芦部信喜・高橋和之補訂 2015『憲法 第六版』岩波書店
- 磯田文雄 2014『教育行政』ミネルヴァ書房

- 岡田昭人 2013『教育の機会均等』学文社
- 小川正人・岩永雅也 2015『日本の教育改革』放送大学出版会
- 尾木直樹 2006『新学歴社会がはじまる』岩波新書
- 2009『子供の危機をどうみるか』岩波新書
- 小内透 2009『教育の不平等』日本図書センター
- 小玉重夫 2013『学力幻想』ちくま書房
- 小松茂久 2013『教育行政学』昭和堂
- 児美川孝一郎 2000『新自由主義と教育改革』ふきのとう書房
- 斉藤貴男 2000『機会不平等』文藝春秋
- 佐貫浩 2009『学力と新自由主義』大月書店
- 佐々木幸寿 2008『憲法と教育』学文社
- 佐田智子 1983『新・身分社会』太郎次郎社
- 竹内章郎 1999『現代平等論ガイド』青木書店
- 篠原清昭 2013『教育のための法学』ミネルヴァ書房
- 橋本俊詔 2006『格差社会何が問題なのか』岩波新書
- 2009『学歴格差の経済学』勁草書房
- 2010『日本の教育格差』岩波新書
- 永井憲一 2014『憲法と教育法の研究』勁草書房
- 中村高康 2011『大衆化とメリトクラシー』東京大学出版会
- 橋本健二 2009『「格差」の戦後史』河出ブックス
- 宮地晃夫 2011『教育機会の平等』岩波書店
- 森岡孝二 2007『格差社会の構造』桜井書店

- 「asahi.com（朝日新聞社）」『塾・習い事出費、親の年収で格差ベネッセ調査』  
〈<http://www.asahi.com/edu/student/news/TKY200912210145.html>〉〔閲覧日2017・5・5〕
- 「首相官邸（教育改革国民会議）」『教育を変える十七の提案』  
〈<http://www.kantei.go.jp/jp/kyouiku/houkoku/1222report.html>〉〔閲覧日2017・5・7〕
- 「教育基本法改正情報センター」『特集 すではじまっている教基法「改正」後の世界』  
〈<http://www.stop-ner.jp/060627ronsetsu.html>〉〔閲覧日2017・5・12〕